

Schreiner, Claudia; Gniewosz, Burkhard; Wiesner, Christian; Steiger, Alexander; Kulmhofer-Bommer, Andrea; Egger, Maximilian

Einstellung der Schüler/innen zum Fach und zum Lernen: Freude am Fach, fachbezogenes Selbstkonzept und ihr Zusammenhang mit den fachlichen Leistungen

George, Ann Cathrice [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]; Pointinger, Martin [Hrsg.]; Pacher, Katrin [Hrsg.]: *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 139-159. - (Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Schreiner, Claudia; Gniewosz, Burkhard; Wiesner, Christian; Steiger, Alexander; Kulmhofer-Bommer, Andrea; Egger, Maximilian: Einstellung der Schüler/innen zum Fach und zum Lernen: Freude am Fach, fachbezogenes Selbstkonzept und ihr Zusammenhang mit den fachlichen Leistungen - In: George, Ann Cathrice [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]; Pointinger, Martin [Hrsg.]; Pacher, Katrin [Hrsg.]: *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 139-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-178063 - DOI: 10.25656/01:17806

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178063>

<https://doi.org/10.25656/01:17806>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

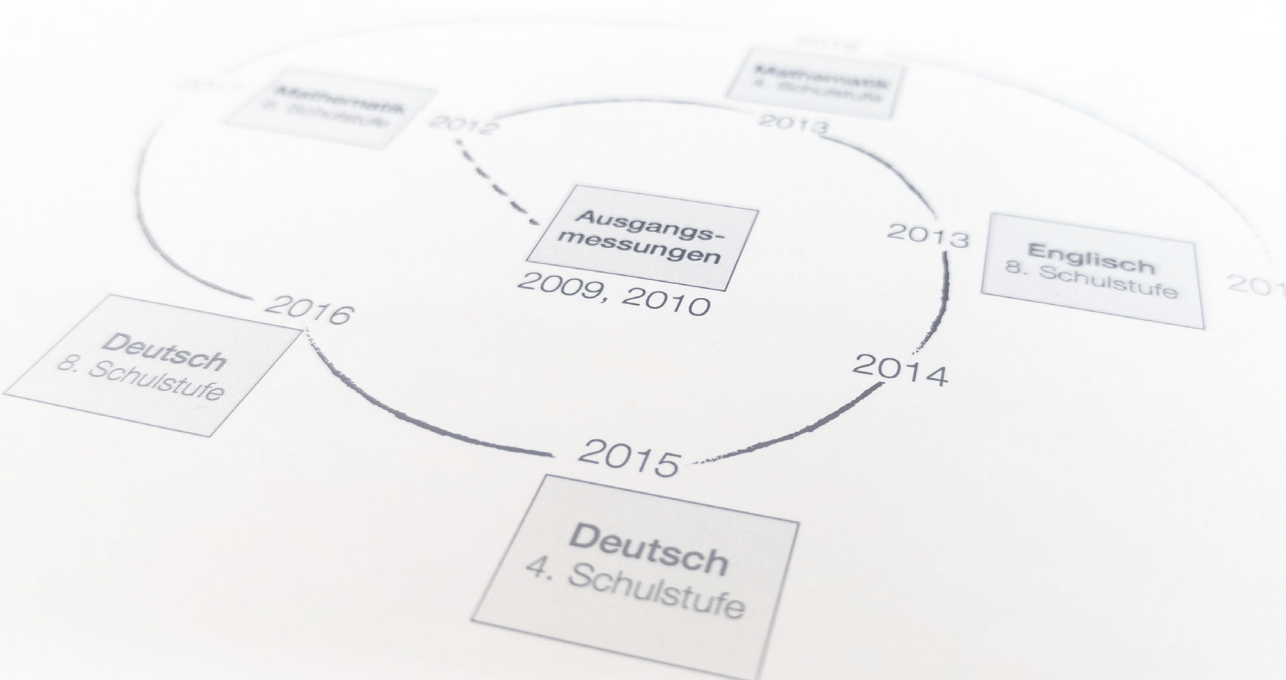
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Ann Cathrice George, Claudia Schreiner, Christian Wiesner,
Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



WAXMANN



Bundesinstitut
bifie

Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven

herausgegeben vom
Bundesinstitut für Bildungsforschung,
Innovation und Entwicklung des
österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Band 1

Ann Cathrice George, Claudia Schreiner,
Christian Wiesner, Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven, Bd. 1

ISSN 2628-9598

Print-ISBN 978-3-8309-3925-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Hannes Kaschnig-Löbel, Salzburg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort der Direktorin des BIFIE	7
----------------------------------------	---

Einleitung

<i>Claudia Schreiner und Christian Wiesner</i>	
1 Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem	13
<i>Maria Neubacher, Michael Ober, Christian Wimmer und Martina Hartl</i>	
2 Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus	55

Fokussierte Analysen auf Ebene der Schulen und Klassen

<i>Roman Freunberger, Lisa Mayrhofer und Judith Sauerwein</i>	
3 Die Situation von Klein- und Kleinstschulen in der Volksschule	89
<i>Ann Cathrice George und Susanne Schwab</i>	
4 Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen	103
<i>Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Thomas Kiefer, Christoph Helm, Mishela Ivanova, David Kemethofer, Marcel Illetschko, Margit Freller-Töglhofer und Daniel Paasch</i>	
5 Merkmale des fachlichen Unterrichts und Schülerkompetenzen	115

Fokussierte Analysen auf Ebene der Schüler/innen

<i>Claudia Schreiner, Burkhard Gniewosz, Christian Wiesner, Alexander Steiger, Andrea Kulmhofer-Bommer und Maximilian Egger</i>	
6 Einstellung der Schüler/innen zum Fach und zum Lernen: Freude am Fach, fachbezogenes Selbstkonzept und ihr Zusammenhang mit den fachlichen Leistungen	139

	<i>Daniel Paasch, Christine Schmid, Andrea Kallinger-Aufner und Robert Knollmüller</i>	
7	Noten und Kompetenzen in verschiedenen Fächern, Schulstufen und Schulformen.....	161
	<i>Simone Breit, Barbara Herzog-Punzenberger, Silvia Salchegger und Philipp Schnell</i>	
8	Mehrsprachige Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe: Kompetenzen und familiäres Sprachumfeld	179
	<i>Konrad Oberwimmer, Norbert Lachmayr und Silke Luttenberger</i>	
9	Bildungsaspiration und Berufsberatungsmaßnahmen.....	199

Ausblick und Diskussion von Ergebnissen aus dem ersten Zyklus

	<i>Ann Cathrice George, Alexander Robitzsch und Claudia Schreiner</i>	
10	Eine Diskussionsgrundlage zur Weiterentwicklung von Rückmeldungen aus standardisierten Kompetenzmessungen am Beispiel Mathematik.....	225
	<i>Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Daniel Paasch, Simone Breit und Roman Freunberger</i>	
11	Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung.....	239
	Autorinnen und Autoren.....	259

Die Analysen im vorliegenden Bericht wurden an Daten durchgeführt, die weitestgehend in der Forschungsdatenbibliothek (FDB) des BIFIE dokumentiert, archiviert und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über ein Antragsverfahren zugänglich gemacht werden.

Neben Beschreibungen zum Antragsverfahren werden auf der Webseite der FDB (<https://www.bifie.at/fdb>) die Daten zur Vorbereitung von Forschungsanträgen transparent gemacht. Für jeden Forschungsdatensatz finden sich dort Kontextfragebögen, Codebücher und Almanache (univariate deskriptive Statistiken der verfügbaren Variablen).

Die Wahrung der Anonymität der Untersuchungseinheiten und der Grundsatz der Datenminimierung sind im BIFIE-Gesetz¹ bzw. in der DSGVO² einerseits gesetzlich verankert und tragen andererseits einen wesentlichen Anteil zur Akzeptanz der Erhebungen bei. Die Weiterverarbeitung der BIST-Daten im Rahmen wissenschaftlicher Fragestellungen ist unter Einhaltung dieser Bedingungen nicht nur gestattet,³ sondern sogar gewünscht.

Die FDB gewährleistet die Anonymität der Untersuchungseinheiten durch ihr Sicherheitskonzept, indem klare Verantwortlichkeiten festgelegt werden, sowie durch die Bereitstellung von technisch anonymisierten Forschungsdaten.

Mit dem R-Paket BIFIEsurvey (BIFIE, 2018; siehe auch Bruneforth, Oberwimmer & Robitzsch, 2016) und den BIFIE-SPSS-Makros stellt die FDB Werkzeuge zur Verfügung, die speziell für die Analysen von FDB-Forschungsdaten entwickelt wurden.

¹BGBl. I Nr. 25/2008 i.d.F. I 32/2018, § 3 Abs. 1 Z. 5, § 6 Abs. 3 bzw. § 7b Abs. 1.

²Art. 5 lit c VO (EU) 2016/679

³Art. 5 lit b und 89 VO (EU) 2016/679 sowie § 2d Abs 4 FOG

Literatur

BIFIE (2018). BIFIEsurvey: Tools for survey statistics in educational assessment. R package version 3.0-14 [Software]. Verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=BIFIEsurvey>

BIFIE (2017). SPSS-Makros. Version v1.6 [Software]. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/fdb>

Bruneforth, M., Oberwimmer, K. & Robitzsch, A. (2016). Reporting und Analysen. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen*. (S. 333–362). Wien: facultas.

Abbildung 1: Informationen zur Forschungsdatenbibliothek des BIFIE.

Information für in Grafiken dargestellte Ergebnisse:

In der Regel wurden die angegebenen Kennwerte (Punktwerte, Prozentangaben etc.) in diesem Bericht unter Berücksichtigung entsprechender Nachkommastellen berechnet und dann auf ganze Zahlen gerundet. Daher kann es vorkommen, dass die Summe der gerundeten Prozentangaben nicht exakt 100 ergibt oder Summen von Werten inkonsistent erscheinen mögen.

*Claudia Schreiner, Burkhard Gniewosz, Christian Wiesner, Alexander Steiger,
Andrea Kulmhofer-Bommer und Maximilian Egger*

6 Einstellung der Schüler/innen zum Fach und zum Lernen: Freude am Fach, fachbezogenes Selbstkonzept und ihr Zusammenhang mit den fachlichen Leistungen

Zusammenfassung

Fachbezogene Einstellungen spielen in Schule und Unterricht eine wichtige Rolle: Sie sind einerseits wesentliche Faktoren für das Lernen. Andererseits sind Interesse am Lernen und am Fach sowie die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts aber auch für sich Ziele der Schule. Dieses Kapitel untersucht die Freude an Mathematik, Deutsch und Englisch sowie das auf diese Fächer bezogene Selbstkonzept der Schüler/innen. Dabei werden diese Merkmale zwischen den Fächern, zwischen der 4. und der 8. Schulstufe sowie zwischen unterschiedlichen Gruppen von Schülerinnen und Schülern – etwa nach Geschlecht, Migrationshintergrund oder besuchter Schulsparte – verglichen. Den Abschluss bilden Analysen zum Zusammenhang zwischen nonkognitiven Faktoren des Lernens und dem Kompetenzniveau der Schüler/innen.

6.1 Fachbezogene Einstellungen und ihre Relevanz in Schule und Unterricht

Neben fachlichen Leistungen und Kompetenzen spielen fachbezogene Einstellungen in Schule und Unterricht eine wichtige Rolle. Emotionale und motivationale Eigenschaften sowie die Selbsteinschätzung einer Person (im Folgenden Selbstkonzept) stellen wesentliche Faktoren für das Lernen dar. Das Selbstkonzept hat Auswirkungen auf die schulischen Leistungen, auf die Bereitschaft, sich anzustrengen, sowie auf die Leistungsmotivation (Eggert, Reichenbach & Bode, 2014, S. 54 ff.). Nonkognitiven Faktoren wird jedoch nicht nur eine positive Wirkung auf schulischen Kompetenzerwerb zugeschrieben, sondern auch in Bezug auf die Ausbildungs- und Berufswahl, Bildungsabschlüsse und den Erfolg am Arbeitsmarkt (Schiepe-Tiska, Roczen, Müller, Prenzel & Osborne 2016, S. 303; vgl. auch Nugent et al., 2015; Potvin & Hasni, 2014; Umarji, McPartlan & Eccles, 2018).

Positive fachbezogene Einstellungen sind jedoch auch angestrebte Ergebnisse von Schule und Unterricht an sich (z.B. Bertling, Marksteiner & Kyllonen, 2016, S. 257).

So definiert auch der österreichische Lehrplan¹ die Entfaltung und Förderung der Lernfreude sowie die Stärkung und Entwicklung des Vertrauens der Schülerin bzw. des Schülers in die eigene Leistungsfähigkeit als Aufgabe der Grundschule (Lehrplan der Volksschule). Im Lehrplan der Sekundarstufe 1 wird der Aufbau einer guten Selbsteinschätzung und von Selbstvertrauen angeführt. Zudem wird unter den didaktischen Grundsätzen des NMS-Lehrplans (Lehrplan für Neue Mittelschulen) angeführt, dass Schüler/innen im Unterricht ihre oft durch stereotype Zuschreibungen eingeschränkten Selbstkonzepte und Handlungsspielräume erweitern sollen. Die Entfaltung der Lesefreude wird als Ziel im Lehrplan für das Fach *Deutsch, Lesen, Schreiben* der Volksschule angeführt; die Freude am Schreiben sowie jene am Lesen finden sich auch in den didaktischen Grundsätzen des AHS-Lehrplans (Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen) für Deutsch. Der Lehrplan der NMS nimmt Bezug auf das persönliche Interesse, die Betroffenheit und die Begeisterung für ein Thema als zentrale Voraussetzung für das Lernen. Ebenso findet man im AHS-Lehrplan für Fremdsprachen die Förderung einer positiven Einstellung zu individueller Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt, die Stärkung des Selbstwertgefühls sowie Fokussierung auf vorhandene Fähigkeiten der Schüler/innen in den didaktischen Grundsätzen.

Selbstkonzepte formieren sich durch den Vergleich mit den Leistungen anderer, durch den Vergleich mit den eigenen Leistungen in anderen Bereichen und durch den Vergleich mit inhaltlich vorgegebenen Kompetenzvorgaben (Wheeler & Suls, 2005). Bereits seit Beginn der 1990er-Jahre liegen Forschungsbefunde vor, die einen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept, Motivation und Schulleistungen bestätigten (Multon, Brown & Lent, 1991; Schunk, 1991). Multon et al. zeigen auf Basis ihrer Metaanalyse, dass das Selbstkonzept 14 % der Varianz in den Schülerleistungen erklärt. Die Beziehung zwischen beiden, der Leistung und dem Selbstkonzept, ist reziprok (Marsh et al., 2018): Das Selbstkonzept ist bei jenen Schülerinnen und Schülern höher, welche bessere Leistungen erbringen (Nugent et al., 2015). Durch das positive Feedback, welches diese Schüler/innen erhalten, wird ihr Selbstkonzept weiter gestärkt. Umgekehrt beeinflusst das Selbstkonzept die Leistung, vor allem bei Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Selbstkonzept: Aufgrund der schlechten Leistungen ist das Feedback meist negativ, wodurch das Selbstkonzept zunehmend niedriger wird und diese Schüler/innen nicht ihre tatsächlichen Kompetenzen zeigen können.

Schüler/innen nehmen ihre Leistungen allerdings immer auch im Abgleich mit den Leistungen ihrer Mitschüler/innen wahr. Auch solche sozialen Vergleichsprozesse können das Selbstkonzept positiv oder negativ beeinflussen – indem der Vergleich mit leistungstärkeren Mitschülerinnen und Mitschülern zur Minderung, der Vergleich mit leistungsschwächeren zur Erhöhung des eigenen Selbstkonzepts führen kann.

Der Einfluss positiver *Einstellungen gegenüber dem Fach* wurde im Kontext unterschiedlicher vor allem internationaler Schulleistungsstudien ebenso näher beleuchtet. Die Analysen zu *Students' Well-Being* (OECD, 2017) im Kontext der PISA-Studie haben gezeigt, dass die Lernfreude (Motivation) vom sozioökonomischen Hintergrund abhängt und mit dem Kompetenzerwerb zusammenhängt: „Motivated students tend

1 Die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen sind verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html.

to do better in school“ (ebd. S. 43). Im Rahmen der PISA-Studie 2015 wurden die Einstellungen und das Selbstkonzept der Schüler/innen gegenüber den Naturwissenschaften untersucht. Dabei hat sich gezeigt, dass Schüler/innen mit positiven Einstellungen zum Fach auch mehr Freude am Lernen haben. Diese positive Einstellung und Freude sind oft daran geknüpft, dass die befragten Jugendlichen eine Karriere in diesem Feld einschlagen möchten (OECD, 2016). Für Österreich zeigt sich auf der Basis von PISA-Daten im internationalen Vergleich niedrige intrinsische Motivation in Bezug auf Mathematik (OECD, 2013; vgl. auch Salchegger, 2015) sowie niedrige Freude an Naturwissenschaft (OECD, 2016). Darüber hinaus ist über die Zeit hinweg eine leicht negative Entwicklung zu beobachten. So sank etwa die intrinsische Motivation in Bezug auf Mathematik zwischen 2003 und 2012 (OECD, 2013, S. 74) und die Freude an Naturwissenschaft von 2006 auf 2015 (OECD, 2016, S. 123).

Das vorliegende Kapitel geht von der zweifachen Bedeutung nonkognitiver Faktoren aus: als lernförderliche Merkmale sowie als Ziele von Schule und Unterricht. Dabei wird zunächst der Frage nach der Ausprägung von fachbezogenen Einstellungen, konkret der Freude am Fach sowie dem fachbezogenen Selbstkonzept in Bezug auf die Fächer der Standardüberprüfungen der 4. und 8. Schulstufen, nachgegangen. Darüber hinaus wird der Zusammenhang zwischen diesen Faktoren und verschiedenen Hintergrundmerkmalen der Schüler/innen sowie den Ergebnissen der Kompetenzmessungen aus den Standardüberprüfungen analysiert. Schließlich wird versucht, der Komplexität der Zusammenhänge zwischen nonkognitiven Faktoren und den Kompetenzen der Schüler/innen näherzukommen, indem diese – gemeinsam mit den zuvor betrachteten Kontextfaktoren – zur Vorhersage der Kompetenzen modelliert werden.

6.2 Fachbezogene Einstellungen an Österreichs Schulen: Ausgangslage und Fragestellungen

Als Gelingensfaktoren für Schule und Unterricht kommt den fachbezogenen Einstellungen eine wichtige Rolle zu. Sie stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb der Schüler/innen (siehe oben). Daher werden die fachbezogenen Einstellungen österreichischer Schüler/innen gegenüber Mathematik, Deutsch und Englisch im Rahmen der Kontextbefragungen der Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) M4, M8, D4, D8 und E8 für die beiden nonkognitiven Faktoren Lernfreude und Selbstkonzept² regelmäßig erhoben und hier in einem ersten Schritt genauer beschrieben. Dabei geht es durchgängig um die Betrachtung dieser Merkmale bezogen auf jeweils ein Schulfach. So wird im Rahmen der Mathematiküberprüfung die Freude an Mathematik erhoben und das Fähigkeitsselbstkonzept in Bezug auf das Fach Mathematik. In diesem Kapitel ist demnach mit (Lern-)Freude sowie Selbstkonzept immer die auf das jeweilige Fach bezogene Lernfreude bzw. das fachbezogene Selbstkonzept gemeint.

2 Die vollständigen Fragebogenitems sind in den jeweiligen Bundesergebnisberichten dokumentiert. Die Verrechnung zu Skalen sowie die Einteilung in vier Kategorien der Berichterstattung orientiert sich ebenfalls an der Vorgehensweise für die jeweiligen Bundesergebnisberichte.

In Bezug auf die Schulstufen zeigt sich ein gängiges Bild: Die *Lernfreude* der Schüler/innen der 4. Schulstufe ist durchwegs höher als jene der Schüler/innen der 8. Schulstufe. Abbildung 1 vergleicht die Freude der Schüler/innen jeweils getrennt nach den Fächern der Standardüberprüfung und der Schulstufe. Sowohl in Deutsch als auch in Mathematik ist die Freude am Fach in der 8. Schulstufe deutlich geringer als in der 4. Schulstufe. Während etwa in Deutsch über 60 % der Schüler/innen der 8. Schulstufe ihre Freude am Fach als niedrig/eher niedrig einstufen, sind dies in der 4. Schulstufe weniger als 40 % der Schüler/innen. In Mathematik stehen 70 % der Schüler/innen der 8. Schulstufe, die ihre Freude am Fach als niedrig/eher niedrig einstufen, etwa 36 % in der 4. Schulstufe gegenüber (siehe Abb. 1). Es kann daher angenommen werden, dass die Freude am Fach mit zunehmender Schulstufe sinkt, wobei dies hier mit den Fächern Mathematik und Deutsch gezeigt werden kann. Dies steht im Einklang zu vorliegenden Forschungsergebnissen, die die Abnahme von Interesse, Motivation und positiven Einstellungen zum Fach im Lauf der Schulkarriere belegen (Potvin & Hasni, 2014, S. 110).

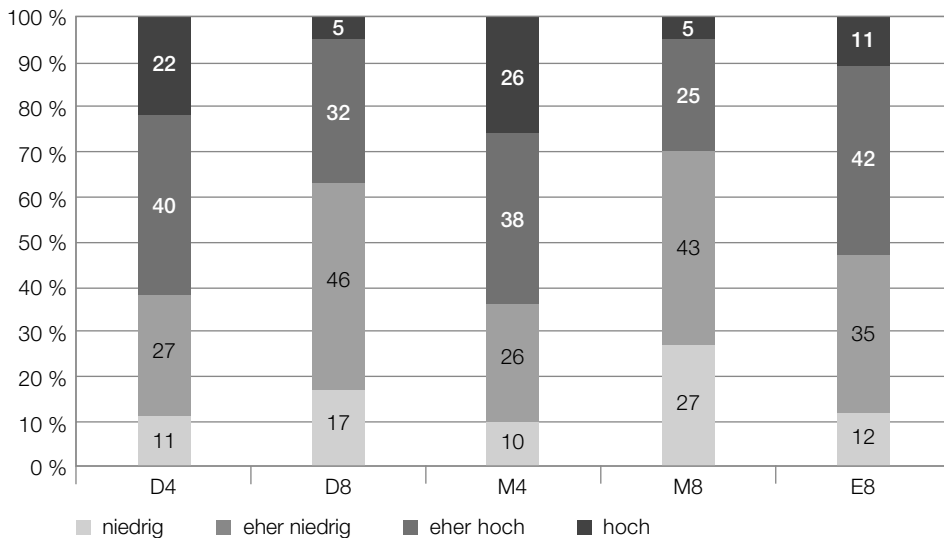


Abbildung 1: Grundlegende Beschreibung der Freude der Schüler/innen im ersten Zyklus bezogen auf die Fächer der Standardüberprüfung und die Schulstufe (Angaben in Prozent der Schüler/innen).

Vergleicht man die Fächer miteinander, finden sich in der 8. Schulstufe in Englisch mit 53 % die größten Anteile an Schülerinnen und Schülern, die eher hohe oder hohe Freude am Fach äußern. Die Freude an Mathematik ist sowohl in der 4. als auch in der 8. Schulstufe höher als jene am Fach Deutsch. Ähnliche Ergebnisse wie jene für das Fach Deutsch im Rahmen der Standardüberprüfung wurden auch in der DESI-Studie, einer deutschen Studie zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen in Deutsch und Englisch, gefunden. Deutsche Schüler/innen am Beginn der 9. Jahrgangsstufe beschreiben ihre Freude am Fach Deutsch als niedrig (Wagner et al., 2008).

Generell schätzen sich die Schüler/innen der 4. und 8. Schulstufe in Österreich in ihren Leistungen hoch bzw. eher hoch ein (Abb. 2). Das Selbstkonzept ist in Bezug auf Mathematik in der 4. Schulstufe am deutlichsten positiv ausgeprägt. Ca. 40 % der Schüler/innen verfügen hier über ein hohes, weitere 39 % über ein eher hohes Selbstkonzept. Zwischen Schulstufen und Fächern zeigen sich ähnliche Unterschiede wie in Bezug auf die Lernfreude – allerdings auf insgesamt deutlich höherem Niveau: Das Selbstkonzept ist in der vierten Schulstufe in Mathematik höher als in Deutsch und insgesamt in der 4. Schulstufe etwas positiver als in der 8. Schulstufe. In Bezug auf ihre Englischkompetenzen fällt die Selbsteinschätzung der Schüler/innen ähnlich positiv wie in Bezug auf Deutsch in der 8. Schulstufe und etwas positiver als in Bezug auf Mathematik aus.

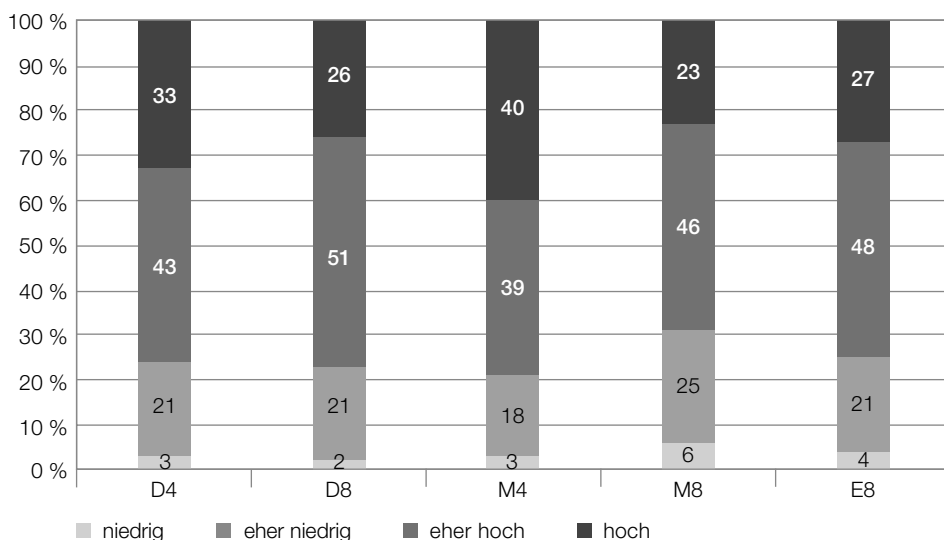


Abbildung 2: Grundlegende Beschreibung des fachbezogenen Selbstkonzepts der Schüler/innen im ersten Zyklus bezogen auf die Fächer der Standardüberprüfung und die Schulstufen (Angaben in Prozent der Schüler/innen).

6.3 Fachbezogene Einstellungen verschiedener Gruppen von Schülerinnen und Schülern

Als Nächstes stehen die Freude am Fach und das Selbstkonzept in Abhängigkeit von diversen Kontextmerkmalen wie Geschlecht oder sozialem Hintergrund im Mittelpunkt. Dies spricht zum einen die Thematik der Chancengerechtigkeit an, indem die wesentlichen Chancenungleichheitsdimensionen Geschlecht, Migrationshintergrund und soziale Herkunft betrachtet werden. Zum anderen kann die Betrachtung der fachbezogenen Einstellungen für einzelne Subgruppen Aufschlüsse in Bezug auf Förderung geben – direkt in Bezug auf die Förderung nonkognitiver Merkmale sowie in-

direkt zur Förderung des Kompetenzerwerbs mit den Einstellungen als vermittelnde Merkmale. Dabei stellen sich folgende Fragen:

- Wie verhalten sich Lernfreude und Selbstkonzept unter Berücksichtigung von Geschlecht, Migrationsstatus und sozioökonomischem Hintergrund?
- Unterscheiden sich Schüler/innen der Sekundarstufe 1 aus APS und AHS in ihrer Lernfreude und/oder ihrem Selbstkonzept?
- Wie hängen Lernfreude und Selbstkonzept mit den im Rahmen der Standardüberprüfungen gemessenen Kompetenzen zusammen?

Die Analysen in diesem Kapitel beziehen sich auf die Daten aus den jeweils relevanten Standardüberprüfungen. Dabei wird die gesamte Datenbasis der flächendeckenden Überprüfungen einbezogen (inklusive der im Rahmen der Datenverarbeitung vorgenommenen multiplen Imputationen fehlender Werte und den durch die Skalierung gewonnenen Plausible Values als Personenschätzer der Kompetenztests; vgl. Kapitel 1 in diesem Band). Für Details zu den Erhebungen siehe Breit, Bruneforth und Schreiner (2016, 2017), Schreiner und Breit (2012, 2014a, 2014b) sowie Kapitel 1 des vorliegenden Bandes. Bezüglich des Geschlechts liegt annähernd eine Gleichverteilung der Werte vor (zwischen 50 % zu 50 % und 49 % zu 51 % in den einzelnen Populationen). Als Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund werden Personen der ersten und zweiten Einwanderergeneration zusammengefasst (d.h. beide Elternteile wurden im Ausland geboren, der Geburtsort der Person selbst findet keine Berücksichtigung). Familien, die aus Deutschland eingewandert sind, werden aufgrund der gleichen Sprache im Rahmen der Standardüberprüfungen nicht zur Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund gezählt. Dieser Konvention folgt auch dieses Kapitel. Daraus ergeben sich Größenordnungen von rund 20 % Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund (die konkreten Anteile können den Bundesergebnisberichten entnommen werden). Der soziale Hintergrund wird in diesem Kapitel mithilfe des sozioökonomischen Status operationalisiert. Dieser Sozialstatus wird aus den Angaben der Schüler/innen bzw. deren Eltern zu den von den Eltern ausgeübten Berufen ermittelt. Er wird mithilfe des HISEI (Highest International Socio-Economic Index of occupational status) bestimmt, welcher ein genormter Wert für den höchsten Berufsstatus beider Elternteile in einer Familie ist (Ganzeboom, 2010). Je nach Berufsstatus der Elternteile entspricht der HISEI dann entweder dem Berufsstatus des Vaters oder dem der Mutter (Schreiner et al., 2018). Eine Gruppenbildung erfolgt in Anlehnung an die Vorgehensweise in den Bundesergebnisberichten in Form von Quartilen (d.h. jeweils vier gleich große Gruppen), woraus sich für Österreich insgesamt Anteile von jeweils 25 % je Gruppe ergeben.

6.3.1 Fachbezogene Einstellungen nach Geschlecht

Die Abbildungen 3 und 4 zeigen, wie sich die Freude am Fach und das Selbstkonzept zwischen Mädchen und Burschen unterscheiden. Über die Schulstufen hinweg äußern Mädchen deutlich höhere Freude an den Sprachenfächern, während in Bezug auf Mathematik die Burschen höhere Lernfreude bekunden (vgl. Abb. 3). In Bezug auf das Selbstkonzept zeigt sich auf den ersten Blick ein ähnliches Bild (Abb. 4). So gibt es mehr Mädchen als Burschen, die ihre eigene Kompetenz in Deutsch hoch einschätzen. Gegenteilig stellt sich die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz in Mathematik dar, wo deutlich mehr Burschen als Mädchen ein hohes fachbezogenes Selbstkonzept aufweisen.

Diese Unterschiede in der eigenen Wahrnehmung spiegeln tendenziell auch die Unterschiede in der im Rahmen der Standardüberprüfungen gemessenen Kompetenzen wider. So schneiden Burschen im Schnitt bei den Standardüberprüfungen in Mathematik etwas besser ab als Mädchen und haben auch höheres Vertrauen in ihre eigenen Leistungen (ein höheres Selbstkonzept). Umgekehrt schneiden Mädchen in Deutsch im Schnitt bei der Kompetenzmessung im Rahmen der Standardüberprüfungen besser ab als Burschen und schätzen auch selbst ihre Kompetenzen in Deutsch im Schnitt höher ein als ihre männlichen Alterskollegen. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen im Selbstkonzept in Deutsch und Mathematik sind von ähnlicher Größenordnung (bei gegensätzlicher Richtung). Der Vorsprung der Mädchen im Test ist in den meisten Kompetenzbereichen des Fachs Deutsch aber wesentlich größer als jener der Burschen in Mathematik.³ Auch bei jeweils gleichem Abschneiden in der Standardüberprüfung weisen Burschen demnach im Schnitt ein höheres Selbstkonzept in Mathematik auf als Mädchen. In Bezug auf Englisch schätzen sich Mädchen und Burschen ähnlich gut ein, wobei dies vor dem Hintergrund von 33 Punkten Mittelwertdifferenz zugunsten der Mädchen zu interpretieren ist (Schreiner & Breit, 2014a).

Insgesamt zeigt sich, dass Mädchen zu kritischerer Selbsteinschätzung neigen. Das kann auch analytisch bestätigt werden. Vergleicht man jeweils das Selbstkonzept von Mädchen und Burschen mit gleichem Abschneiden im jeweiligen Fach bei der Standardüberprüfung, ergeben sich mit Ausnahme von Deutsch jeweils im Schnitt höhere Selbstkonzeptwerte bei den Burschen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Analysen auf Basis der TIMSS-2011-Daten. Die Effektstärke der Geschlechterunterschiede im Selbstkonzept übersteigt in Österreich – und vielen anderen Ländern – die Effektstärke der Geschlechterunterschiede in der Mathematikkompetenz deutlich (Salchegger, 2015).

3 Während die Mädchen in Deutsch im Mittel um bis zu 33 Punkte in der Volksschule sowie um bis zu 52 Punkte in der 8. Schulstufe vor den Burschen liegen (Breit et al., 2016, 2017), ist der Vorsprung der Burschen in Mathematik mit 14 Punkten in der VS bzw. 7 Punkten Mittelwertdifferenz in der Sekundarstufe 1 (Schreiner & Breit, 2012, 2014b) deutlich kleiner.

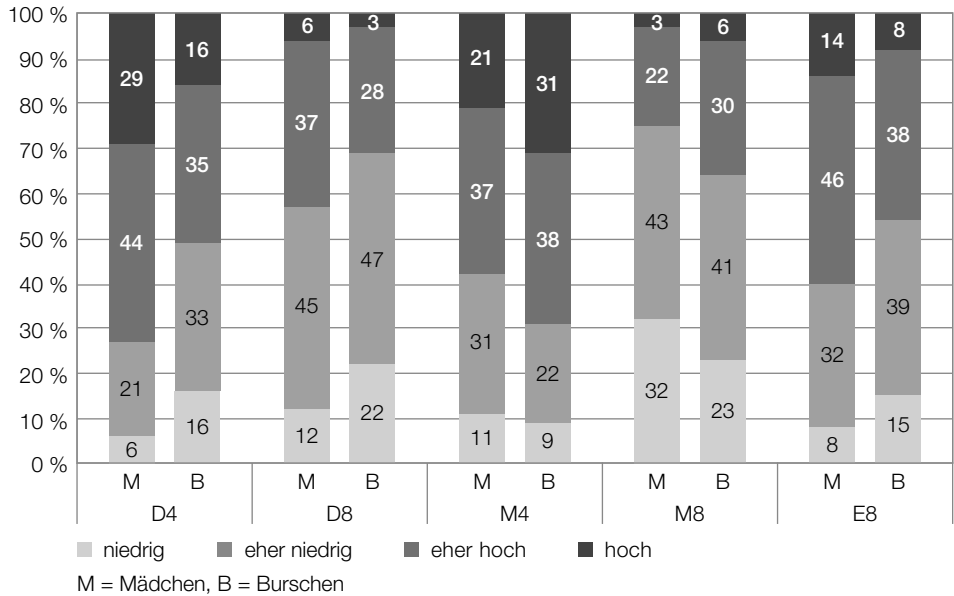


Abbildung 3: Freude am Fach nach Geschlecht im ersten Zyklus (Angaben in Prozent der Schüler/innen).

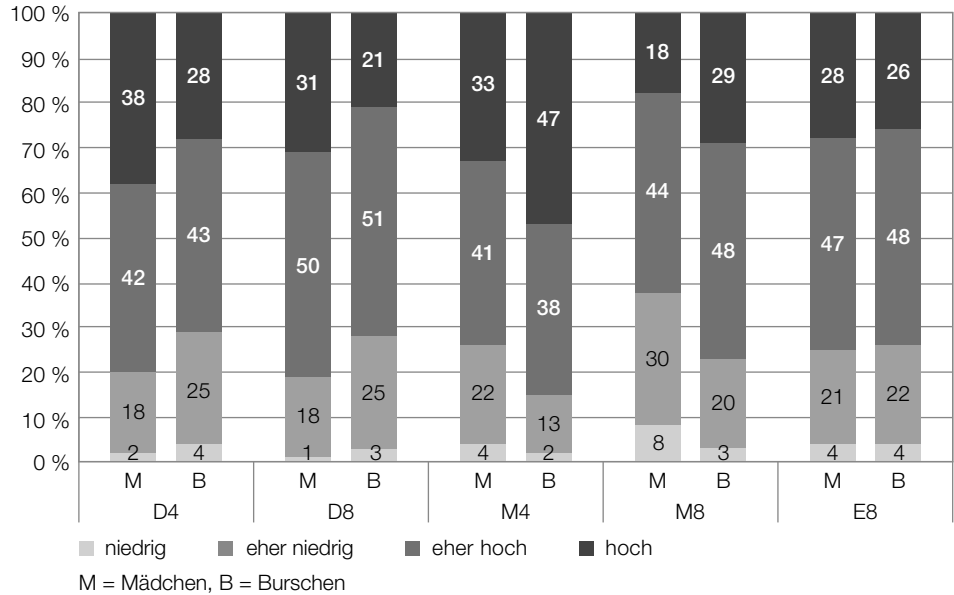


Abbildung 4: Fachbezogenes Selbstkonzept nach Geschlecht im ersten Zyklus (Angaben in Prozent der Schüler/innen).

6.3.2 Fachbezogene Einstellungen nach Migrationshintergrund

Bezüglich des Migrationshintergrunds zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf die Freude am Fach (vgl. Abbildung 5). Sowohl für die Volksschule als auch für die Sekundarstufe 1 gilt, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund insgesamt höhere Freude äußern. Dies zeigt sich sowohl in der Kategorie „hohe Freude“ als auch „geringe Freude“: Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben häufiger hohe Freude und äußern seltener niedrige Freude als solche ohne Migrationshintergrund.

Gleichzeitig haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutsch und Mathematik ein etwas niedrigeres fachbezogenes Selbstkonzept als Einheimische. Dies spiegelt grundsätzlich Unterschiede im mittleren Abschnitten bei den Kompetenztests wider. Vergleicht man allerdings Kinder mit und ohne Migrationshintergrund mit gleicher Kompetenz bezüglich ihres Selbstkonzepts, weisen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ein etwas höheres fachbezogenes Selbstkonzept auf.

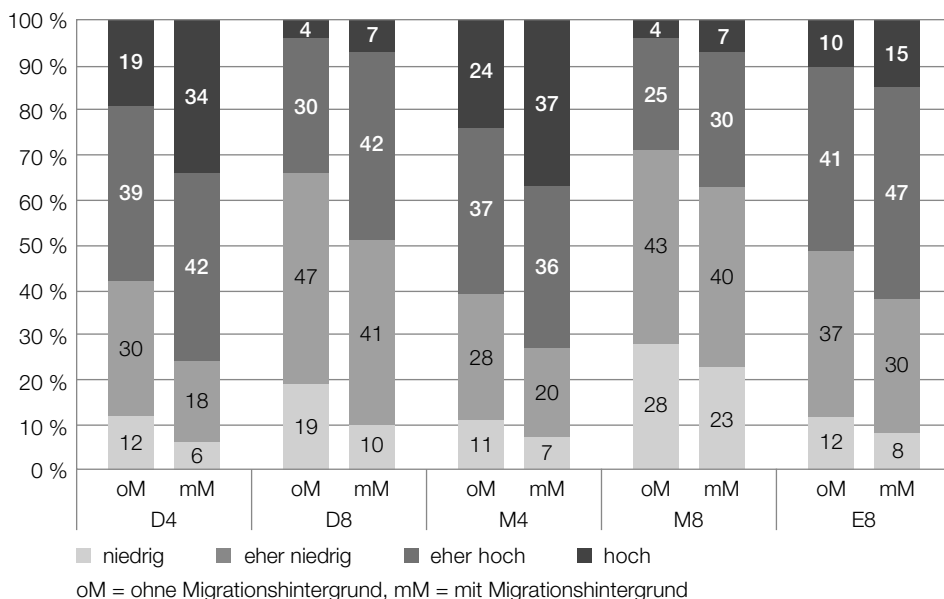


Abbildung 5: Freude am Fach nach Migrationshintergrund im ersten Zyklus (Angaben in Prozent der Schüler/innen).

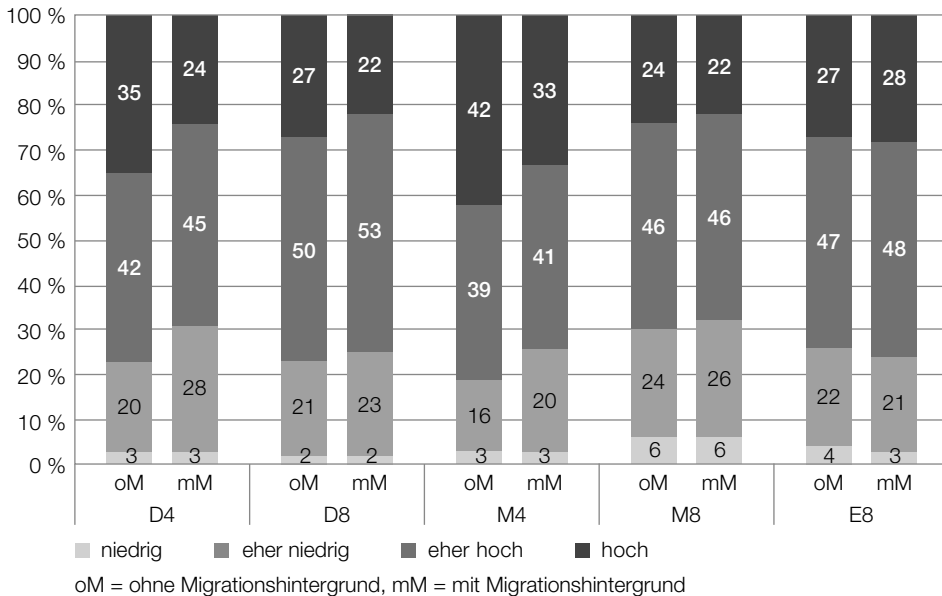


Abbildung 6: Fachbezogenes Selbstkonzept nach Migrationshintergrund im ersten Zyklus (Angaben in Prozent der Schüler/innen).

6.3.3 Fachbezogene Einstellungen und Sozialstatus

Wie Unterschiede im sozioökonomischen Status mit der Freude am Fach oder dem Selbstkonzept zusammenhängen, zeigen die Abbildungen 7 und 8. Die Freude am Fach sowie das Selbstkonzept sind in den Abbildungen jeweils getrennt für die vier Gruppen nach Sozialstatus (siehe oben) ausgewiesen. In Bezug auf die Freude am Fach sind über Fächer und Schulstufen hinweg keine systematischen Unterschiede zu beobachten. Tendenziell zeigt sich in Bezug auf Englisch am Ende der 8. Schulstufe eine Zunahme an Lernfreude mit steigendem Sozialstatus; in Deutsch (4. Schulstufe) sinkt der Anteil an Kindern mit hoher Lernfreude mit steigendem Sozialstatus (vgl. Abbildung 7).

Deutliche Unterschiede – über alle Fächer und Schulstufen hinweg – sind bezüglich des Selbstkonzepts zu beobachten (vgl. Abbildung 8). Selbstkonzept, Kompetenz und Sozialstatus hängen stark miteinander zusammen: Das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen ist bei höherem Sozialstatus größer. Der Zusammenhang von Selbstkonzept und Sozialstatus lässt sich jedoch nur dadurch erklären, dass die gemessenen Kompetenzen der Schüler/innen und der Sozialstatus der Familie stark zusammenhängen (vgl. z.B. Schreiner et al., 2018, S. 51f.). Die Unterschiede im Selbstkonzept spiegeln damit zum Teil die Kompetenzunterschiede abhängig vom Sozialstatus wider. Subgruppen mit im Schnitt höheren Kompetenzwerten weisen demnach auch ein höheres Selbstkonzept auf.

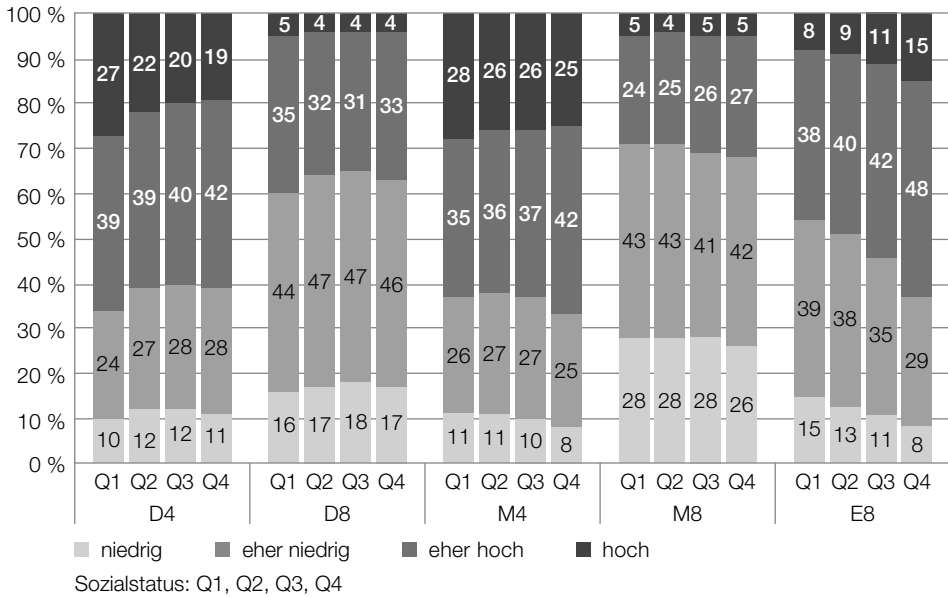


Abbildung 7: Freude am Fach nach Sozialstatus im ersten Zyklus (Angaben in Prozent der Schüler/innen).

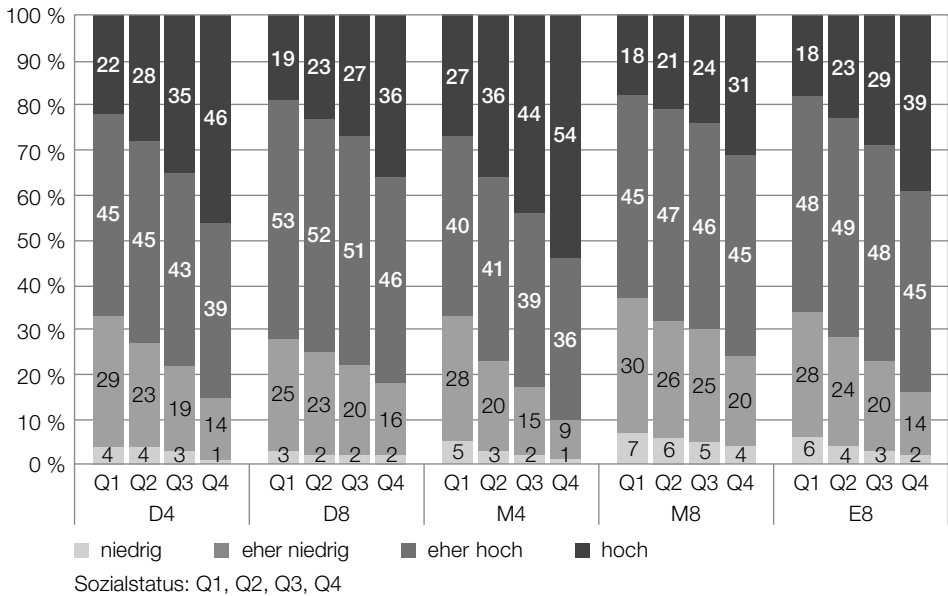


Abbildung 8: Fachbezogenes Selbstkonzept nach Sozialstatus im ersten Zyklus (Angaben in Prozent der Schüler/innen).

6.3.4 Fachbezogene Einstellungen in den Schulsparten der Sekundarstufe 1

Schließlich stellt sich auch noch die Frage, inwiefern schulspartenspezifische Unterschiede zu beobachten sind. Die Abbildungen 9 und 10 zeigen die Freude am Fach und das fachbezogene Selbstkonzept getrennt für APS (allgemeinbildende Pflichtschulen; Neue Mittelschulen – NMS und Hauptschulen – HS) und AHS (allgemeinbildende höhere Schulen). Zwischen den beiden Schulsparten gibt es kaum Unterschiede in Bezug auf die Lernfreude in Mathematik und Deutsch – mit einer leichten Tendenz zu etwas positiveren Einstellungen bei den Schülerinnen und Schülern der APS. Die Freude an Englisch ist jedoch bei den Schülerinnen und Schülern der AHS deutlich größer als in der APS.

Vor dem Hintergrund der deutlichen Unterschiede im durchschnittlichen Kompetenzniveau (vgl. die Bundesergebnisberichte zu den verschiedenen Standardüberprüfungen des 1. Zyklus) sind die Unterschiede im Vertrauen in die eigene Leistung zwischen APS- und AHS-Schülerinnen und Schülern in Mathematik sehr klein. Auch in Deutsch fallen die Unterschiede in der Einschätzung der eigenen Kompetenzen vergleichsweise gering aus. In Bezug auf Englisch sind deutlichere Unterschiede zu beobachten. Allerdings ist hier auch der Kompetenzunterschied von allen Fächern der größte.⁴ Betrachtet man die Unterschiede im Selbstkonzept bei jeweils gleichem Kompetenzergebnis in der Standardüberprüfung, ergeben sich ähnliche Einschätzungen der eigenen Leistung zwischen den Schülerinnen und Schülern der AHS und APS in Deutsch. Bezüglich Mathematik und Englisch haben AHS-Schüler/innen im Schnitt ein geringeres Vertrauen in ihre Leistungen als APS-Schüler/innen mit gleichem Kompetenzlevel in der Standardüberprüfung. In diesem Kontext ist vor allem zu beachten, dass das fachbezogene Selbstkonzept deutlich vom Umfeld, in dem gelernt wird, abhängt – also von den (wahrgenommenen) Leistungen der Mitschüler/innen (Marsh et al., 2015) sowie der (wahrgenommenen) Erwartungshaltung der Lehrer/innen (und anderer Bezugspersonen) (vgl. z. B. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung [BIM], 2017; S. 34 f.).

4 Die konkreten Werte sind den Bundesergebnisberichten (Schreiner & Breit, 2012, 2014a; Breit, Bruneforth & Schreiner, 2017) zu entnehmen.

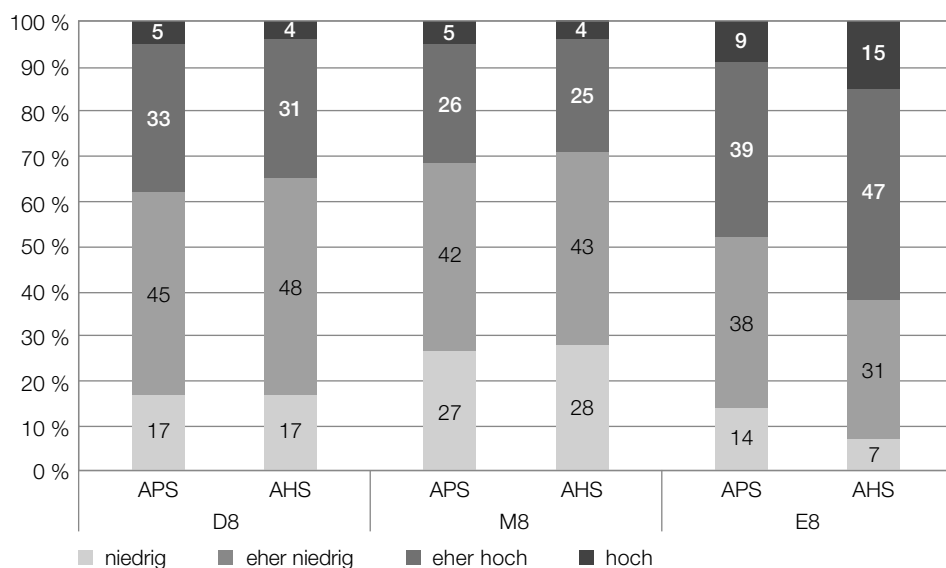


Abbildung 9: Lernfreude nach Schulsparten der Sekundarstufe 1 in der BIST-Ü M8 2012, BIST-Ü E8 2013 und BIST-Ü D8 2016 (Angaben in Prozent der Schüler/innen).

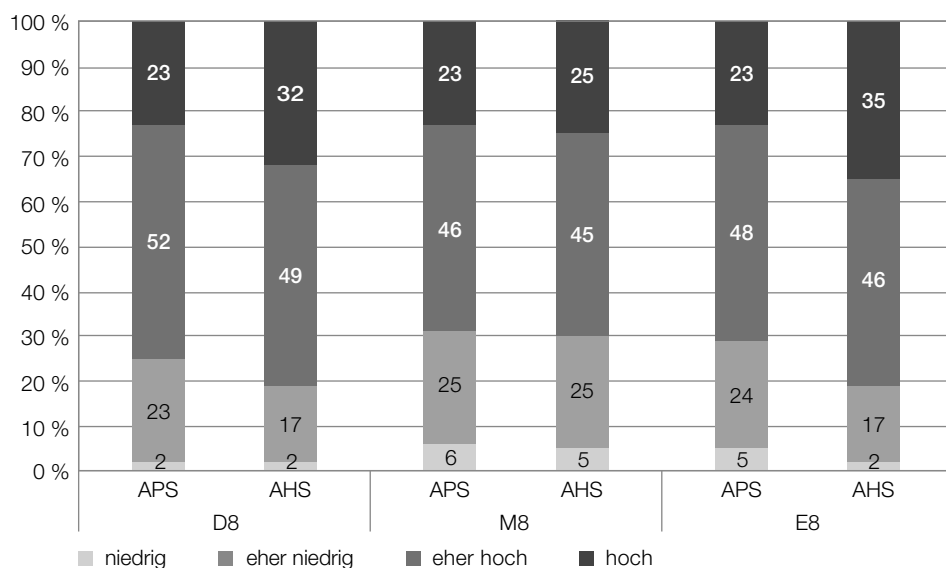


Abbildung 10: Fachbezogenes Selbstkonzept nach Schulsparten der Sekundarstufe 1 in der BIST-Ü M8 2012, BIST-Ü E8 2013 und BIST-Ü D8 2016 (Angaben in Prozent der Schüler/innen).

6.4 Zusammenhänge zwischen fachbezogenen Einstellungen und der fachlichen Leistung

Untersuchungen darüber, wie das Selbstkonzept mit den akademischen Leistungen der Schüler/innen zusammenhängt, zeigen, dass Schüler/innen mit hohem Selbstkonzept auch bessere Leistungen erbringen (vgl. Abschnitt 6.1). Daher stellt sich die Frage, ob sich das hohe Selbstkonzept der Schüler/innen der 4. und 8. Schulstufe in den Leistungsdaten widerspiegelt oder ob für die Entstehung des Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern andere Maßstäbe herangezogen werden, wie z. B. die Schulnote (Marsh et al., 2016). Wir gehen deshalb in Folge der Frage nach, ob und in welchem Ausmaß sich Zusammenhänge zwischen den fachbezogenen motivationalen Merkmalen und den Kompetenzen der Schüler/innen zeigen. Tabelle 1 zeigt Korrelationskoeffizienten zwischen der fachlichen Leistung und der Freude am Fach bzw. dem fachbezogenen Selbstkonzept.

Abgesehen von Englisch ist der Zusammenhang zwischen der fachlichen Leistung und der Freude am Fach sehr gering (Tabelle 1, linke Spalte). Besonders niedrig fallen die Korrelationskoeffizienten in Bezug auf Deutsch aus; allerdings ist hier zu beachten, dass die Freude am Fach Deutsch insgesamt erhoben wurde, die Kompetenzen der Schüler/innen aber nur für jeden einzelnen Kompetenzbereich vorliegen. In Ermangelung eines Deutsch-Gesamtscores wurde für diese Analyse stellvertretend der Kompetenzbereich Lesen herangezogen. Ein einzelner Kompetenzbereich kann das gesamte Fach Deutsch nur bedingt repräsentieren – dies mag insbesondere für Lesen in der Sekundarstufe zutreffen. Allerdings sind die Zusammenhangskoeffizienten mit den anderen Kompetenzbereichen nur unwesentlich höher bzw. teilweise sogar etwas niedriger (nicht in der Tabelle enthalten). In Bezug auf Englisch zeigt sich ein moderater positiver Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen. Das bedeutet, dass Schüler/innen mit vergleichsweise hoher Freude am Fach Englisch im Schnitt auch höhere Kompetenzen aufweisen (und vice versa).

Die Zusammenhänge zwischen der gemessenen fachlichen Leistung und dem Selbstkonzept sind durchwegs von mittlerer Stärke (vgl. Tabelle 1, rechte Spalte). Sie liegen zwischen .32 für D8-Lesen und .52 für Mathematik in der Volksschule (M4). Für Deutsch und Mathematik gilt hierbei, dass die Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung (d. h. Selbstkonzept und gemessenem Kompetenzniveau) in der Volksschule höher ist als am Ende der 8. Schulstufe. Für Englisch zeigt sich (für das Ende der Sekundarstufe 1) ein ähnlich hoher Zusammenhang wie für die anderen beiden Fächer am Ende der Volksschule.

Tabelle 1: Korrelation zwischen Kompetenz und Freude am Fach sowie fachbezogenem Selbstkonzept im ersten Zyklus.

Fach	Kompetenzbereich und Schulstufe	Zusammenhang zwischen Kompetenzergebnis und ...	
		... Freude am Fach	... fachbezogenem Selbstkonzept
Deutsch	D4-Lesen	.02	.42
	D8-Lesen	-.02	.32
Mathematik	M4	.17	.52
	M8	.15	.38
Englisch	E8 gesamt	.35	.49
<i>Anmerkungen.</i> Eingetragen sind bivariate Korrelationskoeffizienten.			

Nun ist in Abschnitt 6.3 ersichtlich geworden, dass motivationale Merkmale auch z.B. mit dem Migrationsstatus und dem Geschlecht zusammenhängen. Deshalb analysieren wir in einem nächsten Analyseschritt die Zusammenhänge zwischen den motivationalen Merkmalen und der Kompetenz unter Berücksichtigung dieser Einflüsse. Dazu wurde – jeweils für die Lernfreude sowie das fachbezogene Selbstkonzept – ein lineares Regressionsmodell berechnet, das den Zusammenhang zwischen der Freude am Fach bzw. dem Selbstkonzept mit der Kompetenz im jeweiligen Fach unter Kontrolle demografischer Variablen analysiert. Als Kontrollvariablen wurden das Geschlecht, die besuchte Schulsparte (nur für die 8. Schulstufe), der Migrationshintergrund sowie der Sozialstatus der Familie einbezogen.

Relevant für die Überlegungen dieses Kapitels sind vor allem die *b*-Koeffizienten für den Faktor Freude am Fach bzw. Selbstkonzept in der ersten Zeile der unabhängigen Variablen (vgl. Tabellen 2 und 3). Diese zeigen den durchschnittlichen Unterschied in Kompetenzpunkten zwischen zwei Gruppen von Schülerinnen und Schülern an, welche in Bezug auf alle anderen unabhängigen Variablen – also das Geschlecht, die besuchte Schulform, den Migrationsstatus und den Sozialstatus – gleich zusammengesetzt sind. Die 20 Punkte etwa für Mathematik, 4. Schulstufe zeigen an, dass sich zwei nach Geschlecht, Migrations- und Sozialstatus gleich zusammengesetzte Gruppen von Schülerinnen und Schülern in ihrem Mathematikmittelwert um 20 Punkte unterscheiden, wenn diese um einen Punkt unterschiedliche Freude am Fach äußern, also etwa zwischen den Gruppen mit hoher und eher hoher Freude.⁵ Schüler/innen mit niedriger und hoher Freude unterscheiden sich demnach in ihrer Mathematikkompetenz im Schnitt um 60 Punkte (bei gleichen Ausprägungen in den Kontrollvariablen).

5 In die Regressionsmodelle sind Freude am Fach und Selbstkonzept jeweils als kontinuierliche Variablen eingeflossen und nicht in der für die deskriptiven Darstellungen in den vorangegangenen Abschnitten gruppierten Form. Die kontinuierliche Skala bildet die Grundlage für die Bildung der vier Gruppen und erstreckt sich über einen Wertebereich von 1 bis 4 Punkten.

Tabelle 2: Regressionsanalysen zur Erklärung der Kompetenzergebnisse im ersten Zyklus (AV) unter Berücksichtigung der UV Freude am Fach und diverser Kontrollvariablen; eingetragen sind unstandardisierte b-Koeffizienten.

	D4-Lesen	D8-Lesen	M4	M8	E8 gesamt
Intercept	536	539	479	475	428
Freude am Fach	4	-1	20	19	29
Burschen	-30	-29	10	8	-22
AHS	---	72	---	71	86
Migration	-41	-52	-38	-49	-21
Sozialstatus	48	25	42	24	25
Aufgeklärte Varianz R^2	.24	.35	.25	.37	.50

Die unterschiedliche Stärke der Zusammenhänge zwischen Kompetenz und Freude am Fach – wie sie bereits zuvor ersichtlich wurde – zeigt sich in ähnlicher Form auch in den Ergebnissen der Regressionsmodelle (vgl. Tabelle 2). Während auch nach Kontrolle von Geschlecht, Schulsparte, Migrationsstatus und Sozialstatus in Mathematik und Englisch ein moderater Einfluss der Lernfreude auf die Kompetenzergebnisse zu beobachten ist, hängt die Freude am Fach Deutsch mit der Lesekompetenz nicht zusammen.

Tabelle 3: Regressionsanalysen zur Erklärung der Kompetenzergebnisse im ersten Zyklus (AV) unter Berücksichtigung der UV fachbezogenes Selbstkonzept und diverser Kontrollvariablen; eingetragen sind unstandardisierte b-Koeffizienten.

	D4-Lesen	D8-Lesen	M4	M8	E8 gesamt
Intercept	403	422	345	392	348
Selbstkonzept*	44	36	61	43	52
Burschen	-23	-22	-1	-2	-29
AHS	---	70	---	73	86
Migration	-36	-53	-32	-47	-21
Sozialstatus	40	22	31	19	20
Aufgeklärte Varianz R^2	.33	.41	.39	.46	.59
<i>Anmerkungen.</i> *Verwendet wurde das jeweilige fachbezogene Selbstkonzept.					

In Bezug auf das Selbstkonzept zeigen sich deutlich größere Unterschiede in der Kompetenz (vgl. Tabelle 3). So unterscheiden sich zwei Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die nach den Kontrollvariablen gleich zusammengesetzt sind, in Mathematik am Ende der Volksschule (M4) um 61 Punkte, wenn sie sich im Selbstkonzept um einen Punkt unterscheiden. Das meint, dass z. B. eine Gruppe aus Kindern mit einem *niedrigen Selbstkonzept* besteht und die zweite Gruppe aus Kindern mit *eher niedrigem Selbstkonzept*. Über alle Fächer und Schulstufen hinweg steigt die fachliche Leistung mit steigendem Selbstkonzept – auch unter Kontrolle der Merkmale Geschlecht, Migration und Sozialstatus – in Mathematik am Ende der Volksschule am stärksten. Vergleichsweise niedrigere Zusammenhänge zeigen sich für Deutsch am Ende der 4. und 8. Schulstufe (wobei hier das Selbstkonzept in Deutsch mit dem Kompetenzwert in Deutsch-Lesen in Verbindung gebracht wird) sowie in Mathematik in der 8. Schulstufe.

6.5 Diskussion

Motivation, Emotion und Fähigkeitsselbstkonzept sind im schulischen Kontext in mehrerlei Hinsicht von Bedeutung: Sie sind wesentliche Faktoren für das Lernen, stehen miteinander und mit dem Kompetenzerwerb in Verbindung und können darüber hinaus als Bildungsziele per se angesehen werden (vgl. z. B. Pekrun, 2011). Auf dieser Basis analysiert das vorliegende Kapitel die Freude am Fach sowie das fachbezogene Selbstkonzept, das im Rahmen der Standardüberprüfungen des ersten Zyklus in Bezug auf Deutsch und Mathematik für die 4. und 8. Schulstufe sowie für Englisch in der 8. Schulstufe erhoben wurde. Neben einer fach- und schulstufenübergreifenden Beschreibung des Status quo werden gruppenspezifische Unterschiede sowie Zusammenhänge zwischen Lernfreude bzw. Selbstkonzept und den gemessenen Kompetenzen dargestellt.

Die Ergebnisse zur Freude am Fach lassen sich wie folgt zusammenfassen: Sowohl für Deutsch als auch für Mathematik ist die Freude am Fach in der Volksschule deutlich höher als gegen Ende der Sekundarstufe 1. In der Volksschule äußern mehr Kinder große Freude an Mathematik als an Deutsch. In der Sekundarstufe 1 ist das Fach Englisch das in Summe am positivsten beurteilte. Mathematik fällt in der Sekundarstufe 1 durch mehr als ein Viertel der Schüler/innen mit niedriger Freude am Fach auf.

Die Freude an den Sprachenfächern ist bei den Mädchen höher als bei den Burschen. Dem Fach Mathematik stehen mehr Burschen als Mädchen positiv gegenüber. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund äußern durchwegs höhere fachbezogene Lernfreude als Einheimische in Bezug zu allen abgefragten Fächern und in beiden Schulstufen. Zwischen Lernfreude und sozioökonomischem Hintergrund der Familien besteht kein systematischer Zusammenhang über die Fächer und Schulstufen hinweg. Während in Englisch am Ende der Sekundarstufe 1 Schüler/innen mit höherem Sozialstatus im Schnitt höhere Lernfreude äußern, ist in Bezug auf Deutsch in der Volksschule die Freude am Fach bei niedrigerem Sozialstatus sogar minimal hö-

her. Es gibt kaum Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus allgemeinbildenden höheren Schulen und allgemeinbildenden Pflichtschulen (NMS/HS), was ihre Freude an Mathematik und Deutsch betrifft. In Bezug auf Englisch zeigen sich die AHS-Schüler/innen deutlich positiver eingestellt.

Mit der im Rahmen der Standardüberprüfungen gemessenen Kompetenz bestehen keine (in Deutsch) oder nur geringe Zusammenhänge (in Mathematik) mit der Lernfreude. Einzig in Englisch ist eine moderate positive Korrelation zu beobachten. Werden Hintergrundmerkmale der Schüler/innen (Geschlecht, Migrationsstatus, Sozialstatus) sowie die Schulspartenzugehörigkeit statistisch kontrolliert, ergeben sich kleine positive Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen und der Freude an Mathematik sowie Englisch. In Bezug auf Deutsch ist auch unter Kontrolle der genannten Kontextmerkmale kein Zusammenhang zu beobachten.

In Bezug auf das fachbezogene Selbstkonzept ergeben sich zusammengefasst folgende Ergebnisse: Das Vertrauen in die eigenen Mathematikkompetenzen ist bei Volksschulkindern deutlich größer als am Ende der Sekundarstufe 1. Während die Kinder gegen Ende der Volksschule ihre Mathematikfähigkeiten in Summe als besser einschätzen als ihre Deutschkompetenzen, bestehen in der Sekundarstufe 1 Unterschiede in geringem Ausmaß zugunsten des Fachs Deutsch. Dies soll allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass individuell teils große Unterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept zwischen verschiedenen Fächern und Domänen bestehen können (vgl. z.B. Pekrun, 2011, S. 191) – dies kann mit den vorliegenden Daten jedoch nicht untersucht werden, da je Fach und Schulstufe eine andere Kohorte an Schülerinnen und Schülern die Zielgruppe der Standardüberprüfung bildet.

Mädchen schätzen ihre Kompetenzen in Deutsch im Schnitt höher ein als die Burschen. In Mathematik zeigt sich ein gegenteiliges Bild. Die Subgruppenunterschiede im Selbstkonzept spiegeln grundsätzlich die Unterschiede der erhobenen Kompetenzen wider. Insgesamt zeigt sich, dass Mädchen bei jeweils gleicher gemessener Kompetenz im Schnitt ein etwas niedrigeres Selbstkonzept aufweisen als Burschen. Im Einklang mit den Kompetenzunterschieden im Test schätzen Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund ihre Leistungen absolut gesehen in der Regel besser ein als solche mit Migrationshintergrund und Schüler/innen aus Familien mit hohem Sozialstatus höher als solche aus sozial benachteiligten Haushalten.

In Bezug auf Englisch, und etwas abgeschwächt auch auf Deutsch, haben Schüler/innen aus AHS ein höheres Selbstkonzept als ihre Mitschüler/innen aus APS (NMS/HS). In Mathematik findet sich trotz deutlicher Unterschiede im mittleren Kompetenzniveau der Schulsparten (AHS/APS) kein Unterschied im Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler/innen.

Insgesamt zeigen sich erwartungskonform positive Zusammenhänge zwischen der gemessenen Kompetenz und dem jeweiligen fachbezogenen Selbstkonzept. Diese sind durchwegs von mittlerer Stärke und bleiben auch bei Kontrolle der diversen Kontextmerkmale wie Geschlecht, Sozialstatus, Migrationshintergrund und Schulsparte bestehen.

Das vorliegende Kapitel gibt auf der Grundlage einer umfangreichen, übergreifenden Datenbasis einen Überblick über mögliche Einflussfaktoren des Lernens

für Österreich. Im Wesentlichen werden damit für Österreich Ergebnisse der internationalen Forschung zu Lernfreude und Selbstkonzept bestätigt. Interessant – wie wohl nicht neu – sind die deutlichen Zusammenhänge der Freude am Fach und dem fachbezogenen Selbstkonzept mit Kontextmerkmalen wie dem Geschlecht oder dem Migrationshintergrund. Die Zusammenhänge mit den gemessenen Kompetenzen sind für die Freude am Fach, mit Ausnahme von Englisch mit einem moderaten Zusammenhang, sehr klein. Fachbezogenes Selbstkonzept und gemessene Kompetenzen hängen deutlich stärker zusammen. Interessant erscheint hierbei, dass das Selbstkonzept in der Volksschule stärker mit den Testleistungen korreliert als am Ende der Sekundarstufe 1, sollte man doch entsprechend der internationalen Forschung dazu annehmen, dass die Kompetenzselbstwahrnehmung mit der Zeit akkurater wird (Meece, Wigfield & Eccles, 1990; Muenks, Wigfield & Eccles, 2018; Simpkins, Davis-Kean & Eccles, 2006; Wigfield et al., 1997).

Um möglichst allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von Geschlecht, Sozialstatus und Migrationshintergrund, bestmögliche Bildungschancen zu ermöglichen, muss auf unterschiedlichen Ebenen angesetzt werden. Dazu gehören unter anderem das familiäre Umfeld, das Bildungssystem und natürlich auch die Gestaltung des Unterrichts. Die einzelne Lehrkraft spielt vor allem bei der Gestaltung eines fachlich guten Unterrichts eine zentrale Rolle. Lehrpersonen können – oft auch unbewusst – durch ihr eigenes Handeln (beispielsweise durch ihre Erwartungshaltung) im Unterricht das Selbstkonzept der Schüler/innen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen (vgl. BIM, 2017, S. 40). Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll und notwendig, dass Lehrer/innen in Aus-, Fort- und Weiterbildung für den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts der Schüler/innen sensibilisiert und Kompetenzen in der Unterrichtsgestaltung, die den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts fördern, vermittelt bzw. vertieft werden. Wenngleich die Zusammenhänge der Leistung mit der Lernfreude geringer ausfielen als mit dem Selbstkonzept, zeigte sich doch, dass Emotionen ebenfalls mit Leistungen zusammenhängen können; darüber hinaus stehen Emotionen mit Bildungs- und Berufslaufbahnentscheidungen in Zusammenhang. Somit wäre eine interessante und anregende Unterrichtsgestaltung angeraten, um über diesen Kanal ebenfalls den Kompetenzerwerb zu unterstützen.

Literatur

- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Berlin. Verfügbar unter <https://www.svr-migration.de/publikationen/vielfalt-im-klassenzimmer/>
- Bertling, J. P., Marksteiner, T. & Kyllonen, P. C. (2016). General noncognitive outcomes. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Assessing contexts of learning. An international perspective* (S. 255–281). Cham: Springer.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungs-

- forschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2014). *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik* (3. Aufl.). Basel: Borgmann.
- Ganzeboom, H. (2010). *Questions and answers about ISEI-08*. Verfügbar unter <http://www.harryganzeboom.nl/isco08/qa-isei-08.htm>
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Morin, A. J. S., Parker, P., Abdelfattah, F., Nagengast, B. et al. (2015). The big-fish-little-pond effect: Generalizability of social comparison processes over two age cohorts from Western, Asian, and Middle Eastern Islamic countries. *Journal of Educational Psychology*, 107, 258–271.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Guo, J., Arens, A. K. & Murayama, K. (2016). Breaking the double-edged sword of effort/trying hard: Developmental equilibrium and longitudinal relations among effort, achievement, and academic self-concept. *Developmental Psychology*, 52, 1273–1290.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J., Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54, 263–280.
- Meece, J. L., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60–70.
- Muenks, K., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24–39.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38.
- Nugent, G., Barker, B., Welch, G., Grandgenett, N., Wu, C. & Nelson, C. (2015). A model of factors contributing to STEM learning and career orientation. *International Journal of Science Education*, 37, 1067–1088.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2013). *PISA 2012 results: ready to learn: students' engagement, drive and self-beliefs. Volume III*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2016). *PISA 2015 results: excellence and equity in education. Volume I*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2017). *PISA 2015 results: students' well-being. Volume 3*. Paris: OECD Publishing.
- Pekrun, R. (2011). Emotion, Motivation, Selbstregulation: Gemeinsame Prinzipien und offene Fragen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 185–205). Paderborn: Schöningh.
- Potvin, P. & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50, 85–129.

- Salchegger, S. (2015). Mathematik \neq weiblich? Leistung, Selbstkonzept und Studienabschlüsse im Geschlechtervergleich. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule*. Österreichischer Expertenbericht (S. 39–54). Graz: Leykam.
- Schiepe-Tiska, A., Roczen, N., Müller, K., Prenzel, M. & Osborne, J. (2016). Science-related outcomes: attitudes, motivation, value beliefs, strategies. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Assessing contexts of learning. An international perspective* (S. 301–329). Cham: Springer.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_M8_2012_Bundesergebnisbericht.pdf
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014a). *Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_E8_2013_Bundesergebnisbericht_gesamt.pdf
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014b). *Standardüberprüfung 2013. Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_M4_2013_Bundesergebnisbericht.pdf
- Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/02/BiSt_UE_M8_2017_Bundesergebnisbericht.pdf
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42, 70–83.
- Umarji, O., McPartlan, P. & Eccles, J. (2018). Patterns of math and English self-concepts as motivation for college major selection. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 146–158.
- Wagner, W., Helmke, A., Schrader, F., Eichler, W., Thomé, G. & Willenberg, H. (2008). Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 231–243). Weinheim: Beltz.
- Wheeler, L. & Suls, J. (2005). Social comparison and self-evaluations of competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 566–578). New York: Guilford.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451–469.